

A formação humana do educador infantil: reflexões sobre a afetividade e a aprendizagem das crianças pequenas

MARLON RUSSO SBAMPATO*

Resumo

Neste texto, relato experiência de estágio extracurricular realizado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Inicialmente, contextualizo o Projeto Formação de Gestores Administrativos e Pedagógicos da Rede Conveniada de Educação Infantil de Belo Horizonte para creches comunitárias conveniadas ao Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC). Nesse projeto, aliaram-se a prática psicológica e a formação de professores, pois a psicologia tem um olhar diferenciado que pode vir a somar com a complexidade do ato de educar e de aprender. O objetivo é discutir e articular conceitos na Psicomotricidade Relacional sobre as nuances da agressividade na Educação Infantil. A agressividade é um componente em si nada problemático, faz parte da pulsão de vida do sujeito e é a base para a sua afirmação nas relações. Mas, muitas vezes o ato de agredir é visto na escola como um comportamento inadequado, que culpabiliza a criança, desgastando as relações. Para realizar o trabalho, busquei autores fundamentais da Psicomotricidade Relacional, como André Lapiere, Bernard Aucouturier, Suzana Cabral, e o Psicanalista Winnicott, para concluir que a possibilidade de mergulhar no mundo lúdico, imaginário, no “faz de conta”, possibilita perceber a potência da brincadeira na vida profissional da educadora infantil e, então, defender e planejar a brincadeira em suas práticas escolares. O jogo livre fez com que as profissionais da Escola Infantil percebessem que brincar é necessidade para as crianças, e não atividade, como uma aula previamente planejada.

Palavras-chave: Agressividade. Brincar. Educação Infantil. Formação de educadoras

* Psicólogo clínico e educacional. Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Pós-Graduado em Psicomotricidade pela Universidade Fumec. E-mail: marlonequilibrio@hotmail.com.

Introdução

Neste artigo, relato a experiência de estágio extracurricular¹ e reflito sobre a importância do conhecimento sobre si próprio, para uma oferta de qualidade no atendimento à criança pequena, bem como discuto a formação de professores e a agressividade infantil. O tema deste artigo originou-se da experiência de formação de educadoras infantis resultante de um convite² para assumir o Projeto de Formação de Gestores Administrativos e Pedagógicos da Rede Conveniada de Educação Infantil de Belo Horizonte. A formação envolveu educadoras de 20 creches comunitárias conveniadas ao Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC)³. Esse trabalho se diferenciava de outro já realizado pelo fato de a oferta anterior desse mesmo projeto ter caráter mais pedagógico com intenção de informar as educadoras sobre o desenvolvimento infantil, a relação da criança com o conhecimento, os diversos campos das linguagens e as necessidades de formação na Educação Infantil. O curso foi organizado por meio de aulas expositivas, textos e filmes. São temas muito importantes para a sustentação de um atendimento de qualidade às crianças pequenas, porém quase nada era dedicado à pessoa do professor.

O projeto desenvolvido teve como objetivo ofertar uma formação para professores de Educação Infantil que tocasse, trabalhasse e se preocupasse com a pessoa da professora de Educação Infantil forma global. Ou seja, trabalhar as diversas dimensões humanas que a pessoa do professor vive em seu cotidiano. Dimensões como a vida familiar, relação pessoal, relação profissional, reconhecimento social da profissão, o esforço, o cansaço, a vida do corpo do professor, suas angústias, a agressividade, a capacidade de refletir, o entendimento da escolha de professor de crianças e a resignificação de sua própria história pessoal. O professor de Educação Infantil trabalha e educa a criança pequena com seus

¹ Ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

² Feito pela Pró-Reitora de Extensão da PUC Minas, professora Dinéia Domingues, a quem agradeço.

³ Movimento reivindicatório urbano de movimento da Educação Infantil como garantia de direito constitucional. Antecede ao MLPC as creches comunitárias que contaram com apoio ou estímulo de outros organismos, como a igreja e grupos de esquerda ou feministas, e demandou o envolvimento de mulheres de bairros periféricos que ofereceram o próprio trabalho para oferecer alternativas para o cuidado e a educação de crianças pequenas filhas de mulheres trabalhadoras. Nos processos de formação direcionados a essas educadoras, identificam-se três linhas de intervenção: supervisão prestada por órgãos repassadores de recursos financeiros, as de formação e assessoria ao MLPC por associações visando à formação política e assessorias, cursos e formação ofertados por entidades não governamentais, universidades e órgãos públicos, visando instrumentar o trabalho pedagógico. (SILVA, 2004)

hábitos, seus costumes, seu corpo e suas ações, pois sabe-se que a criança pequena aprende na relação que se constrói com o outro, principalmente com seu professor, que é sua referência quando não está em casa.

Essa nova oferta do projeto gestores aconteceu com o objetivo de integrar a prática com a teoria – da prática vivenciada da infância pessoal de cada professor com a teoria sobre a infância humana na atualidade. É importante saber que tipo de criança cada professor foi, sobre a pessoa do professor, para depois levá-lo ao entendimento sobre uma qualidade de trabalho com a criança pequena. Primeiro, o professor precisa saber que tipo de criança ele foi, onde ele cresceu, como foi seu desenvolvimento, quais vivências e experiências de infância ele teve, para, a partir daí, trabalhar os conceitos de infância, brincadeira, jogo, prazer, amizades, agressividade, frustração, linguagem, percepção, afetividade, etc. Neste trabalho, preocupou-se em construir um caminho junto do grupo de início, meio e fim, isto é, todo o processo de formação.

No início do processo de formação, a atenção voltou-se para a construção do grupo, de reconhecer a condição de trabalho⁴, para adentrar na própria vida do professor: sua infância, seus pais, padrastos, traumas, abusos, vivência pregressa infantis, marcas importantes constituintes do seu caráter. A memória das vivências infantis propiciou trocas de experiências sobre a própria infância e possibilitou a algumas professoras realizar uma reelaboração das próprias experiências na vida.

O trabalho inicial foi muito significativo para as educadoras e demandou a integração da história pessoal ressignificada com o encontro da teoria sobre agressividade infantil, o conhecimento sistematizado sobre a criança e a infância, o conhecimento pedagógico e psicológico da criança pequena. Nesse sentido, o encontro da criança que o professor foi com a criança que o mundo moderno, a ciência moderna, conhece, protege, cuida e sustenta propiciou uma compreensão mais profunda sobre a condição

⁴ Refletiu-se, também, sobre a falta de materiais estruturados e não estruturados para jogos e brincadeiras e a precariedade das condições de trabalho. Elas impossibilitavam e quase não desafiavam as crianças a brincar e desenvolver suas capacidades psicoafetivas, motoras, cognitivas e sociais. As crianças se expressavam agressivamente.

infantil da atualidade. O estabelecimento desse vínculo levou à reflexão sobre a qualidade do serviço que se deseja oferecer.

O fechamento do processo de formação ocorreu com várias supervisões. As professoras, junto com os estagiários, filmavam o cotidiano da sala de aula, com alguma atividade que elas escolhiam e traziam para análise. Depois, no grupo de formação, fazia-se a análise de como a professora trabalhava, que tipo de atividade foi proposta, como e por quê, quais relações as crianças demandaram. Em seguida as professoras falavam de suas dificuldades. Era uma supervisão do trabalho de educar crianças que muitas vezes tocava diretamente a vida pessoal e estrutural das professoras. E, como era filmado, era possível olhar o trabalho de cada uma de forma simples, profunda, sensível e até mesmo fazer um paralelo da vida da professora com o próprio ofício. Isso resultou, muitas vezes, em ressignificações importantíssimas, proporcionando até mesmo o alívio de sintomas corporais somáticos. Uma das vantagens em trabalhar em grupo, com filmagens, é poder proporcionar a todos a percepção das diversas formas de educar, de se posicionar e assumir a referência em uma sala de aula. Uma experiência muito rica para todos, pois se pode aprender bastante ao ver o outro trabalhando. Nesse momento, foi possível perceber o que foi feito de evolução e/ou involução da vida pessoal/profissional por meio das ações e da própria forma como o professor se colocava diante de suas limitações.

O projeto teve a duração de dois anos, com encontros quinzenais com quatro horas de duração realizadas no Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), situado no bairro Salgado Filho, na cidade de Belo Horizonte. O projeto possibilitou-me contato direto com as professoras e coordenadoras pedagógicas de Escola Infantil e levou-me a refletir sobre prática psicológica e a formação de professores, pois a psicologia propicia um olhar diferenciado que pode vir a somar-se com a complexidade do ato de educar e de aprender. Nesse sentido, há possibilidade de se desenvolver nas

educadoras infantis melhor entendimento sobre o desenvolvimento infantil e um olhar mais qualificado para perceber, entender, sentir e decodificar as relações entre as crianças e seus pares, criança com crianças, crianças e adulto, e os adultos entre si.

Abordo alguns temas que, ao longo da formação, ganharam destaques com a demanda das professoras, como o foi o caso da agressividade. Nesse caso específico, porém, percebi que a agressividade aparecia como um sintoma primário, em suas falas, com a demanda de crianças agressivas em sala de aula. Ao longo do processo de formação, mediante a proposta de brincadeiras lúdicas com panos, bolas, bambolês e bastões de piscina, descobri que essa agressividade se manifestava anteriormente nas próprias professoras e que a problemática principal, ou seja, a demanda secundária, era de ordem relacional, da insatisfação das professoras com o trabalho de educar, com o baixo reconhecimento social da profissão, o que se concretizava nas vivências com as crianças. Quer dizer, na percepção das professoras, elas estavam experimentando baixo reconhecimento social da profissão, pouco *status*. De acordo com a psicologia, pode-se dizer que elas não percebiam que os problemas do trabalho eram de ordem relacional e que, dessa forma, envolviam suas subjetividades e as trocas relacionais diárias, no trabalho, interferindo negativamente e, até mesmo, prejudicando a sala de aula.

Isso quer dizer que, ao não perceber sua frustração com o baixo reconhecimento social da profissão, elas estavam “extravasando” de forma inconsciente essa frustração, essa angústia, de ordem do adulto, pertinente ao mundo do trabalho, sobre as crianças. Ao permitir extrapolar, ou seja, projetando que “as crianças eram agressivas”, as professoras é que eram anteriormente agressivas consigo mesmas, dada a frustração com o baixo reconhecimento. A relação professora e aluno, ou melhor, adulto e criança, gera um estresse em sala de aula, o que proporcionava nas crianças irritabilidades e agressividade. Quem estava com a agressividade

contida e sua afirmação na vida machucada era a professora. No decorrer do artigo exploro melhor a relação agressividade e afirmação.

Por uma educação do desejo

Toda pedagogia que não se renova, esclerosa-se rapidamente, e as 'inovações' cedo perdem-se numa rotina mais ou menos disfarçadas, na segurança do 'já feito', na facilidade do 'previsto', que justamente protegem da inovação. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 7)

A psicologia e a psicanálise se propuseram a estudar o corpo, esse lugar complexo e necessário que atravessa toda e qualquer época da sociedade humana. Foi a psicomotricidade, porém, que fez do corpo seu objeto de estudo. Ela estuda o indivíduo humano, tomado pelo princípio de seu corpo, em seu sentido estrito e como uma totalidade, com os fenômenos e as relações a que este está associado:

Sem entrar no detalhe de seus respectivos méritos (em grande escala, B. Aucouturier desempenhava o papel de 'motor' e A. Lapierre o de 'leme'), nossos dois colegas souberam apoiar-se em sólidas aquisições da ginástica corretiva e, posteriormente, da educação psicomotora [...] para engajar-se a fundo num terreno reservado até então aos psicanalistas. No momento que a psicomotricidade francesa começava a perder fôlego atrás das pegadas de Wallon, de Piaget, de Rogers, eles compreenderam que se poderia trazer um sopro de oxigênio integrando à síntese dos anos 70 toda contribuição de Freud e de seus filhos mais fiéis (M. Mannoni, F. Dolto, etc.) ou infiéis (Reich, especialmente) [...] a impulsão decisiva não seria dada por psicanalistas, mas por dois professores de ginástica, A. Lapierre e B. Aucouturier [...]. (LE CAMUS, 1986, p. 147)

A psicomotricidade, para entender toda a complexidade do corpo, inclui a contribuição da psicanálise sobre o corpo. Vale

lembrar que o início da psicologia, com Freud, ocorreu de forma criteriosamente pelo seu criador, levando em conta a estrutura científica em sua análise sobre o psiquismo e o corpo, olhado como a morada dos sintomas.

De modo mais amplo, é chamada de “ciência-encruzilhada” por utilizar múltiplas fontes de conhecimento científico – por exemplo, a biologia, a psicologia, a psicanálise, a sociologia e a linguística. Ela se preocupa com todas as etapas do desenvolvimento humano. Desde o nascimento até a velhice, o ser humano passa por fases bem caracterizadas ao longo de sua vida.

Cabral (2001) afirma que a infância se caracteriza, principalmente, pela dependência máxima endereçada ao outro, “cuidador”, diante da precariedade em consequência da imaturidade física/neurológica do bebê. O tipo de cuidado do outro define muito do desenvolvimento possível à infância, com suas necessidades e maturações motoras, afetivas, cognitivas e sociais.

A chegada de mais responsabilidade na fase adulta e já com um pleno desenvolvimento do corpo é representada por uma sexualidade madura. A psicomotricidade sustenta uma prática capaz de ressignificar essas experiências desde o início da vida, passando pelo seu pleno desenrolar até a sua plenitude.

Sobre todas as etapas da vida humana, Cabral (2001) diz que o ser humano está junto de seu bem mais precioso: seu próprio corpo – morada das relações, das experiências, do amor, do prazer, do sofrimento, do refúgio, da angústia do aprendizado, dos limites e da aceitação. É pela relação com seu próprio corpo com o mundo e com o corpo do outro que o sujeito se constitui.

No processo de pensar sobre a relação professor/criança descobre-se que o principal pilar para cuidar das relações corporais humanas está diretamente ligado à relação do sujeito consigo mesmo, com os objetos e com o “outro”, ou seja, suas experiências com o mundo que o cerca – o social. Por isso é necessária a abordagem de autores que estão relacionados com a psicanálise,

pois na psicomotricidade relacional, essa abordagem serve como fonte de inspiração, teoria e base para melhor se entender os movimentos e expressões humanas.

Focar a educação na relação permite uma mudança de orientação que modifica totalmente a compreensão da problemática educacional. É a disponibilidade do adulto para a criança que vai permitir a liberação do desejo e a verdadeira aquisição de conhecimento pela criança. Cabral (2001) afirma que a criança, perante os olhos do adulto, torna-se pequeno sujeito de seus próprios atos, seus próprios movimentos. Isso, na educação, pode ser traduzido pela presença de um adulto seguro e tranquilo com sua história de vida. Ou seja, um adulto que já desvendou os mistérios da sua formação relacional na vida. Surge a possibilidade de emergir daí um ser que, em última análise, se encontra em seu devir. Esse modo de olhar a educação tem a ver não com o nível de aquisição do conhecimento, mas com o modo de ser sujeito do conhecimento. A psicomotricidade relacional está do lado do desejo, da autoafirmação do sujeito que emerge em suas nuances.

Segundo Cabral (2001), ao se pensar o educador infantil, dever-se-ia falar de um caminho percorrido através do corpo, da pele, do contato íntimo da relação, do movimento, da espontaneidade, da criatividade e da autonomia. É um corpo que atua, age e que se estrutura a partir de referências, vindas de um mundo organizado no espaço e em determinado tempo. Esse corpo é impregnado pelas presenças ou ausências das marcas de sua história, pelas vivências de pele a pele, de coração a coração. É com o toque, com os estímulos, as nomeações do outro sobre esse corpo imaturo que o sujeito se constituirá como sujeito. O corpo é carregado de ideias e sentimentos, ou seja, é mensageiro; ele expressa o mundo fantasmático, o desejo e a personalidade. É a partir das relações com um Outro que o cuida e deseja que as próprias vivências corporais e as primeiras cinestésias e sensibilidades se inscrevem psiquicamente na precária noção de imagem corporal.

Nesse momento, acontece a construção da noção de imagem corporal. Isso servirá de estrutura, mais tarde, ao que se chama de esquema corporal, fazendo surgir daí a noção de Eu no próprio corpo. Ou seja, o sujeito começa a ter noção de si mesmo por meio dos contornos corporais que fundam psiquicamente a noção de sua existência. Isso tudo se dá lá na época em que a criança está na educação infantil!

Lapierre (1986), ao falar sobre a educação, convida-nos a pensar que a escola não é o único lugar de cultura e de educação. O que importa é desenvolver a disponibilidade e o espírito crítico da criança, no nível de ser, para que sua autonomia intelectual não seja exercida somente em face das matérias escolares, mas na própria vida e na sociedade. Isso propõe uma educação ampla, pois faz das crianças sujeitos ativos em desenvolvimento, conectados aos próprios desejos. Ativos nos movimentos e expressões da vida com suas curiosidades, as crianças são mais capazes de se tornar adultos seguros e despertos, e, conseqüentemente vão acompanhar seu tempo.

Lapierre (1986) diz, ainda, que reduzir a educação unicamente à aquisição de um programa escolar, por “melhor que este pareça ser”, seria reduzir singularmente sua dimensão e seus objetivos. Educar está para além de um plano educacional (não estou falando aqui de uma anarquia nem de abolir os programas educacionais, mas quero chamar atenção para o ato de educar).

Educar é estar em relação. Relação é a palavra-chave da educação. Relacionar, nesse momento, é semelhante a educar, pois tudo numa relação educacional deve estar inserida numa lógica do sujeito. Do que ele traz, do que ele oferece, do que o outro propõe, do que ambos propõem em relação:

O desejo profundo da criança é de ser dona de seus atos, verdadeiramente livre, ou seja, não julgada e não submetida afetivamente ao desejo do adulto. Vastos campos de atividade devem ser deixados para que ela aí se exprima com toda liberdade, sem

coação 'educativa'. O papel do educador é de propor objetos, materiais, sons, temas gerais de pesquisa, deixar as crianças explorarem sozinhas todos esses elementos... e saber esperar que, nas suas buscas, elas tenham necessidade dele. Não são as crianças que estão à disposição do educador, mas o contrário. (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1986, p. 63)

Negligenciar, excluir, julgar, criticar as relações é violar o direito da criança de se afirmar no mundo. Todos têm o direito de pertencer às relações. Estar em relação é ver, sentir, dialogar, é tomar uma posição sempre diante do outro.

Se o modo de educação que propomos tem como consequência, dentre outras coisas, facilitar as aprendizagens escolares, não seria essa sua meta principal, pois facilitar a aprendizagem nada mais é que uma consequência do sujeito diante da gama de oportunidades na vida. Aprender aqui seria uma fluidez no mundo, uma consequência da disposição do sujeito na vida. É aprender a aprender. É estar profundamente conectado ao desejo, que norteará o sujeito.

Não estar atento às relações seria reduzir toda essa potencialidade, seria falar em retrocesso para uma pedagogia antiga, numa "recaída" da educação que visa essencialmente ao desabrochar global do indivíduo:

Para nós, a aquisição de conhecimento se situa não como uma meta em si, mas como parte integrante de uma dinâmica de afirmação da pessoa no seio de um grupo social. O desejo de aprender é apenas um dos componentes secundários do desejo de agir, do desejo de ser. A expressão abstrata também não passa de um outro meio de afirmação que vai tomar progressivamente o lugar da expressão motora, ao assegurar a continuidade e assumir todo o conteúdo simbólico. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 69)

É a partir daí que se propõe estudar a metodologia da formação profissional, compreendendo melhor como a teoria ancora e sustenta uma educação do nível do desejo.

A agressividade como afirmação no mundo

Segundo (Cabral 2001) a agressividade é um componente em si nada problemático. Ela faz parte da pulsão de vida do sujeito, é a base para a sua afirmação nas relações. Mas, muitas vezes, o ato de agredir é visto na escola como um comportamento inadequado, culpabilizando a criança, desgastando as relações:

Podemos considerar a agressividade, conforme os diversos autores, como algo inato, originária da pulsão de morte, ou ligada a pulsão de vida (WINNICOTT, 1975 e LAPIERRE 1986), ou mesmo como uma reação primária às frustrações precoces e aos choques com os obstáculos à realização dos desejos. Seja qual for a origem que lhe creditamos, a força da agressividade esta sempre na dinâmica da personalidade. Sempre estaremos convivendo com a ambivalência de amar e odiar, de querermos perigos ser admirados e desejados pelos outros e de temê-los quando os fantasiarmos perigosos e ameaçadores. (CABRAL, 2001, p. 145)

Algumas vivências liberadas e desculpabilizadas pelo jogo são agressivas e Lapierre (1986) traz esse tabu social da agressividade sem a costumeira conotação negativa, estabelecendo a noção da agressividade como pulsão de vida.

Para o autor, a agressividade vem de um conflito entre o desejo de afirmação pela ação e os obstáculos e interdições que essa afirmação encontra em seu caminho. Esses obstáculos se encontram no meio externo, do lado de fora do sujeito que é interdito em sua ação.

Essas interdições não ameaçam o equilíbrio psíquico do sujeito, pois, por meio das experiências, o sujeito aprende a superá-los, contorná-los ou aceitá-los. Mas quando existem conflitos ligados às interdições, ao contrário, elas são interiorizadas, tornam-se internas e inconscientes.

Essas interdições só podem ser superadas por meio da transgressão, que é um ato agressivo, culpabilizado e angustiante. É o próprio desejo de querer transgredir que se torna angustiante, e essa angústia faz com que toda a agressividade seja inibida, prejudicando a capacidade de afirmação do sujeito.

A agressividade nada mais é do que uma forma de comunicação entre os sujeitos e é mediante seu domínio que começa um ajuste ao limite do outro. Na brincadeira de faz de conta, ser agressivo não faz mal a ninguém, pelo contrário proporciona ao sujeito se ajustar aos limites do outro e nasce a possibilidade de colocar seus próprios limites:

Minhas observações quanto à criança que possui frequentemente um comportamento agressivo levam-me a afirmar que a sua violência é apenas a resposta a frustração demasiado importantes no que concerne a suas necessidades fundamentais e ao respeito de sua própria infância. É a consequência de fato de a criança ser amada a maior parte do tempo, apenas de maneira condicional, ou seja, para ser amada ela deve estar conforme a imagem que os adultos, os pais em primeiro lugar esperam que ela apresente. A criança então se amolda, se renega e recalca o sofrimento e raiva que forçosamente sente diante desta pressão. (MAUDIRE, 1988, p. 121)

A agressividade culpabilizada ou reprimida pode ser um fator prejudicial ao sujeito, seja ele criança, adolescente ou adulto, pois aqui se está falando de uma postura de afirmação diante da vida. Falar de agressividade é falar da ambivalência entre amor e ódio. Para se afirmar, o sujeito necessita estar conectado à agressividade, mas não uma agressividade destruidora e desorganizada. O autor fala aqui de uma postura atenta, disponível, em alerta. Essa postura coloca o sujeito em movimento para “defender” e realizar seus desejos na vida:

[...] proibir a agressão, reprimi-la por meios coercitivos, é entrar no jogo sado-masoquista e assim reforçá-la. Tolerar a agressão

sem responder a ela só faz com que sua intensidade aumente, pois o que o interessado quer é obter uma resposta, uma relação; e não a dar só pode incitá-lo a aumentar sua demanda agressiva. É preciso, portanto, transpor para o plano simbólico, no qual a agressão poderá ser aceita e desculpabilizada. É o sentido de todo os jogos de agressão simbólica que encorajamos e provocamos; bolas, arcos, cordas, lenços, tecidos; e de modo geral todos os objetos 'não perigosos' servem de instrumento para esses jogos, mas também as lutas de desequilíbrio, a conquista e a defesa de seu espaço, as lutas de tração, pressão, tensão, etc. (LAPIERRE; AUCOUTURIER. 1986, p. 62)

A agressividade aqui se mostra como uma potência para a manutenção da vida para o sujeito. Muitas vezes, percebe-se a angústia das professoras diante deste tema quando falam sobre como é comum as crianças se estranharem e serem agressivas umas com as outras.

Como disse o autor, é pelo corpo que a comunicação se dá, e a agressividade é uma das formas de expressão para se comunicar. A agressividade para as profissionais da Escola Infantil é um tabu; na brincadeira, durante a formação, muitas delas passam ao ato de agredir o corpo do outro, mesmo no faz de conta, dramatizando o que as crianças fazem na sala de aula. Demonstrem, assim, a necessidade de simbolização dessa força agressiva.

Muitas vezes, na formação, trabalha-se a inibição e apatia para que o sujeito passe a se expressar agressivamente no faz de conta, pois agressividade aqui é entendida como afirmação. Esse é um caminho a ser percorrido por aqueles sujeitos muito apáticos, inibidos e sem tônus corporal. A agressividade tem essa potência de fixar os limites corporais e pessoais tanto para o próprio sujeito quanto para os outros. Isso lhe proporciona maior segurança e autoconfiança.

No caso das profissionais de Educação Infantil, que lidam com a agressividade de crianças, em suas primeiras manifestações, estamos sempre trabalhando o ato agressivo próprio no real, no

vivido no grupo de formação, para levá-las a simbolizar o vivido. Por exemplo, durante a formação, eram propostas, frequentemente, brincadeiras lúdicas, porém não se podia verbalizá-las durante a brincadeira. Para construir um *setting* terapêutico que facilitasse brincar de forma livre e natural, colocava-se música infantil e vários materiais eram disponibilizados para as professoras brincarem, como bolas, balões, panos, bastões de piscinas, bambolês – o que chamo de “materiais semiestruturados”. Ou seja, a pessoa ou criança precisa imaginar, criar algo simbólico para brincar com esse material. Um pano amarrado no pescoço, por exemplo, pode virar uma capa que tem superpoderes, e o bastão pode ser uma espada. É necessário criar simbolicamente o contexto da brincadeira. Ao contrário do que acontece com a brincadeira de carrinho, por mais que se imagine, o carrinho não pode proporcionar grandes vivências imaginativas, pois já está feito, construído.

Volto a falar sobre a agressividade vivida no plano real para passar ao plano simbólico com o seguinte exemplo: uma professora na formação, durante a brincadeira livre, lúdica, quer pagar todos os balões e escondê-los só para ela, o que gera no grupo, ou em alguma outra professora, um sentimento de injustiça, ou angústia, ou raiva, ou inveja, ou outro sentimento que a faz ir atrás desses balões. Então, a professora que está sem balões começa a “roubar” os balões da que está querendo tomá-los somente para si. Ou, em vez de “roubá-los”, ela finge que está “pobre”, finge-se de “mendiga” e começa a pedir os balões, colocando a outra numa posição de poder. A forma como o corpo, o emocional, o psicológico, ou seja, como a pessoa do professor vai responder por esse ato de ficar sem os balões, é particular e está ligada à forma de estruturação do caráter, que está diretamente associada ao inconsciente. O caráter da professora é que vai educar as crianças em sala de aula.

Voltemos à dinâmica e imaginemos que a professora sem balões quer tomá-los. Inicia-se, então, uma disputa, um confronto, para

decidir quem pode ou não ter balões. Pode ser que elas consigam mediar essa disputa de forma harmônica ou não. Porém quando se está vivenciando uma relação de disputa, o estado emocional do sujeito se mobiliza, ou seja, ele é tomado por vivências inconscientes, vivências fantasmáticas, que angustiam e se repetem durante toda a vida.

Isso poderia facilmente acarretar uma briga corporal, uma vez que nessa brincadeira podia-se fazer qualquer tipo de som, porém sem verbalizar. Tratava-se de uma formação e o intuito era promover encontros com diversas formas de se comunicar, inclusive com o corpo.

Depois dessa vivência de disputa, o grupo sentou-se e conversou sobre o que foi vivenciado. Apareceram as seguintes questões: quem era cada um na brincadeira, por que aconteceu dessa forma, o que dessa vivência parece e ressoa com suas brincadeiras da infância... e por aí se vai embrenhando numa análise minuciosa para desvendar por que, como e para que a professora agiu daquela forma. Esse trabalho, com o tempo, possibilita à professora entender, saber, tomar consciência de si mesma, até poder brincar de se afirmar, usar a agressividade sem ser agressiva de fato, o que chamamos de “agressividade simbolizada” – por exemplo, criar um personagem cujo objetivo é acessar o corpo do próximo, mas sem agredi-lo.

Com uma criança essa vivência do exemplo poderia acabar facilmente numa mordida ou em uma agressão, pois ela está construindo seu ser; a criança está inacabada, sua identidade está em formação. Então, é o ato de disputa, ou o xingo da professora, ou a evitação da professora por não gostar que seus alunos disputem, que vai ajudar a “moldar”, “construir” a identidade dessa criança, desse corpinho. A criança, na fase egocêntrica – quando ela quer tudo para se satisfazer –, pode, sim, machucar um amigo. Se a professora sabe que essa criança está precisando se afirmar, cabe-lhe ser sensível a essa percepção e rapidamente

providenciar brincadeiras com essa temática, para que a criança possa vivenciar esse desejo de forma lúdica, simbolizada, ou seja, brincando; para prevenir que essa criança busque o corpo do colega para expressar seu desejo de afirmação na vida, evitando machucar o colega de sala. Seria uma ótima forma de vivenciar essa angústia de crescimento, por exemplo, propor uma brincadeira de grupo em que alguns podem ter e outros não, e depois trocar, repartir, até essa criança conseguir elaborar sua angústia existencial constitucional.

No campo simbólico essa agressividade ganha novo contorno e é carregada de significações, tendo a potência de ser reelaborada e ressignificada, proporcionando ao sujeito melhor relação com sua própria agressividade e melhor integração de seus atos, em sincronia com seus sentimentos. A postura corporal se torna um veículo de comunicação correspondente com os sentimentos.

Maudire (1988) fala da importância da afetividade no jogo psicomotor, com corpo e afetividade plenamente ligados, num jogo de ordem psicofísica. É por meio das sensações corporais que experimentamos as manifestações dos sentimentos, das emoções. A afetividade é presente pela linguagem corporal, uma vez que o corpo está globalmente comprometido em jogos e atividades que possibilitam a expressão e atualização das necessidades e desejos. O corpo é o veículo pelo qual toda afetividade se exprime; é pelo corpo que as necessidades de afetos se apresentam. A afetividade é o fio condutor de um ato educativo baseada na confiança, na entrega e na segurança da interação entre os corpos. É no aconchego do calor no colo do outro que os sentimentos e as emoções podem se mobilizar e ganhar novos contornos, dando vazão aos fantasmas corporais:

A expressão corporal e afetiva é expressão de si, expressão de sua Pessoa, Uma e Indivisa. Reduzir a linguagem do corpo a uma motricidade “sem afeto” é mutilar a criança em seu sentir afetivo e separá-la de suas raízes sensíveis. (MAUDIRE, 1988, p. 99-100)

Levando em conta que todo gesto é carregado de simbolismo e significação, a afetividade funciona como uma facilitadora para os jogos livres e brincadeiras que as crianças experimentam a partir de seus desejos. Mexer com o corpo é colocar a afetividade em trabalho, é tocar perto da casa do coração, pois dentro do “faz de conta”, na via do simbólico, tudo é possível. A criatividade dá força aos desejos e toca sutilmente a afetividade, muitas vezes com vergonha de se expressar. Ela aparece devagar.

É frequente no brincar com as crianças que algumas professoras ou coordenadoras esbarrem nas carências afetivas da infância, trazendo para o presente os sentimentos e estados de espírito antigos de angústias e dores profundas. Assim, defrontam-se com as exigências da instituição Escola, que não inclui as expressões agressivas como um elemento a ser trabalhado, e, sim, a ser bloqueado e inibido.

O sujeito instituinte não tem vez perante o saber instituído já esclerosado. Poder estar distante da instituição, mas ligado a ela e expressar vivências corporais, como abraçar, beijar, xingar, brigar, imitar um animal, rir de tudo, com o corpo carregado de sentimentos e afetividades, possibilita às professoras e coordenadoras lidar melhor com os cargos institucionais. Isso porque esse estar em dia com os sentimentos e as verdades interiores exige delas posturas francas e elas se tornam dispostas para um diálogo, ou seja, convidar para uma relação e a partir daí marcar suas subjetividades.

Conclusão: corpo integrado

O Projeto Formação de Gestores Administrativos e Pedagógicos da Rede Conveniada de Educação Infantil de Belo Horizonte ofertado em 2008 e 2009, em parceria com o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) proporcionou às professoras e coordenadoras pedagógicas um lugar de expressão dos seus sentimentos.

Além do conteúdo programático, baseado em teorias, técnicas e práticas sobre a infância, ele propôs um espaço para a troca afetiva humana, tão carente nos dias de hoje. Uma troca sadia, sem julgamento, sem censura, acolhedora da maneira que aparece, uma aceitação do outro, pelo corpo do outro, simplesmente como o outro se expressa e como ele é. Isso trouxe nova percepção para essas mulheres do que é a infância. Elas se tornaram mais sensíveis aos atos, ao corpo das crianças, pois elas mesmas se perceberam como agentes sensíveis à infância, uma referência, que a cada ato delas terá uma influência sobre os pequenos.

As profissionais de Educação Infantil, para conseguirem expressar a afetividade durante a formação, precisaram, primeiro, passar pela agressividade, percebendo que todo sujeito humano diante do outro, num primeiro momento, necessita de se afirmar. Muitas vezes é no corpo do outro que essa afirmação consegue resposta. Ao brincarem, elas perceberam como naturalmente o jogo de disputa acontece. Claro que na brincadeira de adultos a disputa se apresenta de forma bem simbolizada. Essa atitude serviu de exemplo para que elas percebessem que seus pequenos alunos, quando não conseguem simbolizar ou se afirmar na fala, partem em direção ao corpo do colega, a fim de se imporem. Isso lhes trouxe melhor compreensão da necessidade de se mediar e/ou ajudar as crianças na construção de acordos e no entendimento de saber compartilhar os objetos por parte das crianças, seja esse objeto um brinquedo, ou o colo da professora.

As professoras que trabalham com crianças devem estar em dia com seus sentimentos, com suas emoções, pois a criança tem sede de trocas afetivas, demanda colo, carinho, aceitação e afirmação de seu corpo no espaço com seu desejo de se afirmar perante o “outro”. Por isso é muito importante abordar essa esfera tão sutil e sensível, que é a afetividade, tão intimamente ligada ao corpo. Por isso as educadoras devem reencontrar suas possibilidades lúdicas para construir uma sala de aula saudável e segura, pronta

para receber as agressividades, os investimentos e as afirmações de cada sujeito que ao longo de seu desenvolvimento desejará se afirmar.

As crianças necessitam experimentar suas agressividades em suas disputas, desde que sejam simbolizadas. Choros e abraços de afetos fazem parte da rotina da educação infantil, pois o corpo da criança está sendo educado, e essas são algumas das expressões infantis, principalmente diante de desafios. Isso garante uma infância rica de saberes com a preservação do espírito de querer conhecer o mundo, construindo, assim, adultos questionadores e realizadores para praticar e sustentar mudanças tão necessárias para o melhoramento do mundo. Para ser esse adulto educador de corpo integrado, seguro, porém, ele necessita ter feito uma caminhada rumo ao próprio interior, para conhecer bem seu passado, seus abismos, seus sofrimentos, carências e dores infantis, e, a partir daí, apossado de si mesmo, ressignificar suas vivências e saber minimamente quem é.

Somente depois de uma boa reflexão sobre os próprios atos na realidade e nas relações com o outro e com os objetos é que será possível se colocar com suficiente qualidade no leme de uma sala de aula. O caminho, porém, nunca termina. Ser humano quer dizer se surpreender, se reinventar, e assim a cada passo dado pelo professor dentro de si mesmo constituem muitos passos garantidos que seus alunos darão diante do grande coração que esse educador adquiriu com suas experiências.

Abstract

THE EDUCATION AND TRAINING OF THE CHILD EDUCATOR: REFLECTIONS ON AFFECTIVITY AND LEARNING IN SMALL CHILDREN

In this paper, I report on an extracurricular internship experience at the Pontifícia Universidade Católica of Minas Gerais (PUC Minas). Initially, I contextualize the Training of Administrative and Pedagogic Staff of the Affiliated Network of Early Childhood Education of Belo Horizonte for community day care centers affiliated with the MLPC, a local support group focused on promoting day care center standards. In this project, psychological practice and teacher training are allied, as psychology has a different way of seeing things that may ultimately add to the complexity of the act of teaching and learning. The aim is to discuss and articulate concepts in Relational Psychomotricity on the nuances of aggression in early childhood education. As a component, aggressiveness itself is not problematic; it is part of the pulsion of the subject's life and is the basis for his or her affirmation in relationships. However, often the act of aggression is seen by the school as inappropriate behavior; the child is blamed and relationship are frayed. To carry out the work, I sought out the key authors of Relational Psychomotricity, such as André Lapierre, Bernard Aucouturier, Susan Cabral, and psychoanalyst Winnicott. The conclusion was that the ability to dive into the playful, imaginary, "make-believe" world allows professionals to more fully realize the power of play in the life of child educators and then defend and plan such activities in their teaching practices. Free play enables early childhood educators to understand that play is a necessity for children and not an activity like a pre-planned class.

Keywords: Aggressiveness. Play. Early Childhood Education. Teacher training.

Résumé

LA FORMATION HUMAINE DE L'ENSEIGNANT PRIMAIRE: RÉFLEXIONS SUR L'AFFECTIVITÉ ET L'APPRENTISSAGE DES JEUNES ENFANTS

Dans ce texte, je décris l'expérience de stage parascolaire tenue à l'Université catholique de Minas Gerais (PUC Minas). Au départ, je contextualise le Projet de formation des gestionnaires administratifs et pédagogiques du réseau de partenaires de l'Enseignement Primaire de Belo Horizonte aux crèches communautaires accordés aux "Movimento de Luta Pró-Creche" (MLPC). Dans ce projet, ce sont alliés la pratique psychologique et la formation des enseignants, une fois que la psychologie a un regard différent qui peut ajouter à la complexité de l'acte d'enseigner et d'apprendre. L'objectif est de discuter et d'articuler des concepts sur les nuances de l'agressivité dans l'éducation infantile. L'agressivité est une composante en elle-même rien de problématique, une fois qui fait partie de la pulsion de la vie et c'est la base de l'affirmation des relations. Mais souvent, l'acte d'agression est vu à l'école comme un comportement inapproprié, qui accuse l'enfant, en détériorant les relations. Pour bien exécuter le travail j'ai cherché des auteurs fondamentaux

de la psychomotricité relationnelle, comme André Lapierre, Bernard Aucouturier, Susan Cabral, et le psychanalyste Winnicott. La conclusion était que la possibilité de plonger dans le ludique, l'imaginaire, «faire semblant», permet de vérifier la puissance des jeux dans la vie professionnelle de l'enseignante et puis, défendre et planifier les jeux sur leurs pratiques pédagogiques. Le jeu libre a fait les professionnels de l'Enseignement primaire se rendent compte que le jeu est nécessaire pour les enfants, et non une activité comme une classe planifié précédemment.

Mots-clés: *Agressivité. Jouer. Enseignement primaire. La formation des enseignantes.*

Referências

CABRAL, Suzana. *Psicomotricista relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3*. Curitiba, PR: UFPR, 2002.

LE CAMUS, Jean. *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAUDIRE, Paulette. *Exilados da infância: relações criativas e expressão pelo jogo na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SILVA, I. O. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203 p.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado em dezembro de 2011